

H.-Hugo KREMER & Heike KUNDISCH

(Universität Paderborn)

**Steuerung aus der Mitte: Relevanz und Methoden einer
Rollenschärfung des mittleren Managements am
Berufskolleg**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe31/kremer_kundisch_bwpat31.pdf

seit 25.4.2017

in

bwp@ Ausgabe Nr. 31 | Dezember 2016 / Update April 2017

**Entwicklungsperspektiven des beruflichen Schulwesens.
Institutionen, Steuerung und Innovationen in der beruflichen
Bildung**

Hrsg. v. **Martin Fischer, Tade Tramm & Eveline Wittmann**

www.bwpat. de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2017

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/kremer_kundisch_bwpat31.pdf

Im Mittelpunkt eines am DBR orientierten Forschungsvorhabens stehen Lehrpersonen im Auseinandersetzungsprozess mit dieser Führungsrolle (Nachwuchsführungskräfte). Kollegen zu führen ist für sie keine Selbstverständlichkeit und nicht Teil ihrer originären Profession. Es besteht Bedarf nach Reflexion und Austausch mit Gleichgestellten. Das Forschungsinteresse fokussiert Möglichkeiten diesem Bedarf zu begegnen sowie eine Rollenschärfung auf individueller und schulübergreifender Ebene. Damit wird ein Feld aufgenommen, welches zunehmend Herausforderungen an Lehrkräfte in Berufskollegs stellt. So haben sich auch durch den Übergang von Berufskollegs in eigenverantwortliche Schulen für Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen die Steuerungsaufgaben und der Steuerungsspielraum ausgeweitet. Zur Unterstützung dieser erweiterten Eigenständigkeit wurden Positionen mit Verantwortlichkeiten im Sinne einer Führung ohne Weisungsbefugnis ausgebaut. In Auseinandersetzung mit Schulorganisationsstrukturen, Hierarchieebenen und dem Spannungsfeld ‚Kollege vs. Führungskraft‘ wurde ein ‚kollegiales‘ Weiterbildungsformat gestaltet. Um die Erwartungen und Handlungsfelder als Dimensionen der Nachwuchsführungsrolle abbilden zu können, wurden gestaltungsbegleitend teilstrukturierte Experteninterviews und teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Prozessdokumentationen aus Zielgruppenperspektive ergänzen die multimethodische Studie. Der Beitrag ist eingebunden in das Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Weiterbildung der genannten Zielgruppe und diskutiert, weshalb eine Rollenschärfung dieser Zielgruppe und für diese Zielgruppe sinnvoll ist und wie eine entsprechende Weiterbildung gestaltet sein kann.

Controlling from the middle: relevance and methods of a clearer role of middle management in vocational colleges

In the centre of a design-based research project are teachers in the process of dealing with their leadership role (young leaders). For them, supervising colleagues does not always come naturally and is not strictly part of their original profession. There is a need for reflection and exchange with peers. The research focuses possibilities on ways to address this need, as well as to make the role clearer on an individual and inter-school level. This is a field that increasingly challenges teachers in vocational colleges. Thus, the transfer of vocational colleges to self-responsible schools has expanded the control functions and the scope for control. In order to support this extended independence, positions with responsibilities in the sense of a leadership without instructional authority were expanded. By analysing the organisational structures of schools, levels of hierarchy and the tension of “colleague vs. leader”, a cooperative format of further education was created. Semi-structured expert interviews and participant observation were used in order to describe expectations and fields of action as dimensions of the role of young leaders. Process documentations from the perspective of the target group supplement the multi-methodical study. The contribution is embedded in the research and development project to further educate the target group. It discusses why a clearer role of and for this target group is meaningful and how a corresponding training could be designed.

Steuerung aus der Mitte: Relevanz und Methoden einer Rollenschärfung des mittleren Managements am Berufskolleg

1 Ausgangslage: Relevanz einer Rollenschärfung von Nachwuchsführungskräften

Die Bedeutung von Schulführung und -leitung für die Bildungsarbeit in (beruflichen) Schulen konnte in verschiedenen Arbeiten dargestellt werden (vgl. z. B. Buchen/Rolff 2013; Dubs 2005; Hasenbank 2001; Rolff 1994; Tenberg 2012). Dabei wurde der Blick insbesondere auf die Rolle der Schulleitung und -führung gerichtet, jedoch auch festgestellt, dass mit erweiterten Anforderungen an berufsbildende Schulen, Führungs- und Leitungspositionen im mittleren Management eine besondere Bedeutung erfahren. Positionen im mittleren Management erfahren in doppelter Weise eine Bedeutung insofern, als dass sie einerseits Verantwortung für Teilbereiche in den Berufskollegs übernehmen und andererseits selbst umfassend in die Bildungsgangarbeit und Unterrichtstätigkeit eingebunden sind. Insgesamt wird die Notwendigkeit und Bedeutung einer mittleren Führungsebene an berufsbildenden Schulen anerkannt, gleichermaßen wird dieser Bereich jedoch kaum erfasst. Die Rekrutierung der Führungskräfte in den beruflichen Schulen erfolgt aus dem Kreis der Lehrkräfte über eine Übernahme von besonderen Aufgaben, wie z. B. der Verantwortung für Entwicklungs- und Innovationsbereiche in Bildungsgängen, der internen und externen Vernetzung oder der Ausbildung von angehenden Lehrkräften. Es zeigt sich bereits als Herausforderung, diese Zielgruppe der Nachwuchsführungskräfte im Co-Management genauer zu fassen. An den Berufskollegs finden sich Positionsbezeichnungen wie Bildungsgangbeauftragte, Koordinatoren, Bildungsgangleiter, Bereichsleiter u. ä. (vgl. Wilbers 2015). Wenn es darum geht, *welche* Lehrkräfte Positionen im mittleren Management übernehmen sollen bzw. können, so setzt „eine sinnvolle Auswahl von Führungskräften [...] hinreichend klare Vorstellungen über die Anforderungen der Position voraus“ (Brandstätter/Brandstätter 1995, 112f.). Diese Anforderungen umfassen zum einen eine Übersicht über die dazugehörigen Handlungsfelder (vgl. Kundisch/Kremer 2015; Wilbers 2015) sowie zum anderen Transparenz bezüglich der Erwartungen, welche an die Person, die diese Position einnimmt, gerichtet werden.

Eine Transparenz bezüglich der Erwartungen sowie ein Überblick über die der Position zugeordneten Aufgaben und Tätigkeitsfelder sind für eine Person wichtige Informationsgrundlagen, beispielsweise

- um überhaupt entscheiden zu können, ob eine Führungstätigkeit in Frage kommt,
- um entsprechende Erwartungen an sich selbst richten zu können,
- um die an sich selbst gerichteten Erwartungen ggf. neu auszurichten.

Sind die Handlungsfelder zumindest bekannt, ist dies eine wichtige Basis für die bzw. den Positionsinhaber/in. Dann muss sich die Person fragen, wie sie sich in diesen neuen Situatio-

nen verhält, wie sie kommuniziert, welche Befugnisse sie hat und welchen Handlungsspielraum die neue Position mit sich bringt. Ist diese Sandwichposition zwischen Schulleitung und Bildungsgangteam begrenzt auf ein reines Reagieren oder gibt sie der Person auch die Möglichkeit zielbezogen und geplant vorzugehen sowie steuernd in den Schulentwicklungsprozess einzugreifen?

Die zunehmende Bedeutung eines mittleren Managements an berufsbildenden Schulen kann auf verschiedene Entwicklungen zurückgeführt werden. Wir möchten uns hier auf zwei Entwicklungslinien beschränken.

- Zunächst kann festgestellt werden, dass in der Vergangenheit wiederkehrend Aufgaben der Curriculumentwicklung an die berufsbildenden Schulen verlagert wurden. Dies kann beispielsweise bereits im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula festgestellt werden, aber auch mit der aktuellen Reform der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Berufskolleg und der Einführung kompetenzorientierter Bildungspläne (vgl. APO-BK NRW 2016). Die Reformansätze zeichnen sich durch einen relativ hohen Grad der Offenheit aus und erfordern eine Spezifizierung durch die Bildungsgänge an den Berufskollegs. Ohne an dieser Stelle auf einzelne Reformvorhaben einzugehen, kann festgestellt werden, dass mit der didaktisch-methodischen Differenzierung von Lehrplänen in der Regel ein erhöhter Abstimmungs- und Koordinationsbedarf besteht und wiederkehrend Teamarbeit zwischen Lehrkräften, Organisations- und Arbeitsstrukturen in Berufskollegs in den Blick genommen werden. In diesem Kontext kann eine Anreicherung der Lehrertätigkeit festgestellt werden, was veränderte Anforderungen an Abstimmung in und zwischen den Bildungsgängen erforderlich macht. Die mittlere Führungsebene hat so zunehmend eine Bedeutung an berufsbildenden Schulen erfahren.
- Des Weiteren wurde in Nordrhein-Westfalen mit dem *Modellprojekt Selbständige Schulen* bereits in den Jahren von 2002 bis 2008 das Vorhaben der Überführung von Schulen in eine Eigenständigkeit in großer Dimension aufgegriffen und als eines der größten Schulentwicklungsprojekte Deutschlands an 278 Schulen erprobt (vgl. Lohre et al. 2008). Bis zum Jahr 2015 gingen auch die übrigen Schulen in Nordrhein-Westfalen schrittweise in die Eigenverantwortlichkeit über. Nach dem Bericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung „sind Effizienzsteigerungen und eine verbesserte finanzielle Kontrolle, der Abbau der Bürokratie, ein besseres Eingehen auf die lokalen Bedürfnisse, ein kreatives Personalmanagement, ein verbessertes Innovationspotenzial und die verstärkte Schaffung von Anreizen für eine Verbesserung der Qualität der Schulbildung“ (OECD 2008, 524) die häufigsten Ziele der Überführung von Schulen in eine Eigenständigkeit. Eigenständige Schulen treffen in diesem Sinne Personal- und Budgetentscheidungen und nutzen eine Gestaltungsfreiheit ihrer pädagogischen Arbeit. „Diese Merkmale der Schulen in erweiterter Selbständigkeit lassen erkennen, dass innerhalb der Schule neue und vielfältige (Management-)Aufgaben zu erfüllen sind.“ (Bonsen 2016, 304) Die Schulleiterinnen und Schulleiter können als „Motoren der Schulentwicklung“ (MSW 2011, 1) verstanden

werden, jedoch nicht als alleinige Steuergröße in diesem komplexen System fungieren. Das Einrichten und Beauftragen eines Co-Managements gehört aus diesem Grunde zu den Handlungsfeldern einer Schulleitung eigenverantwortlicher Schulen (MSW Rd. Erl. 2008).

In diesem Zusammenhang ist dann auch als eine Aufgabe in der Schulentwicklung die klare Definition und Ausgestaltung der künftigen „Rolle von [...] dem Co-Management (z. B. Raum für Leitungshandeln, Qualifizierungsbedarf)“ (MSW 2011, 3) sowie „eine Vorbereitung [von Lehrerinnen und Lehrern] auf Leitungsaufgaben“ zu nennen (MSW 2006; vgl. Bönson 2016). Ein Nutzen dieser Umstrukturierung liegt für die Schulleitung in der Gewinnung „zeitlicher sowie personeller Ressourcen und [das Arbeiten] in einem Team mit unterschiedlichen Fähigkeiten an der Weiterentwicklung der Schule. [So] kann beispielsweise konsequenter an der gemeinsamen Zielorientierung auf bildungsrelevante Leitziele der Schule gearbeitet werden, können Organisations- und Kommunikationsabläufe vereinfacht sowie kürzer und transparenter gestaltet werden und mehr Raum für Teamarbeit und Kooperation entstehen“ (Kriesche 2014, 1).

Aus den aufgeführten Merkmalen der eigenständigen Schulen und dem aufgeführten Nutzen eines Co-Managements für die Schulleitung ergeben sich Möglichkeiten für eine erweiterte Schulleitung bzw. ein mittleres Management der Beteiligung an der Schulentwicklung: Einbringen eigener Kompetenzen und Interessen, Einblicke in Entscheidungshintergründe und -prozesse, Fördern einer kollegialen Zusammenarbeit, Fördern einer transparenten Kommunikation in beide Richtungen (vgl. Wilbers 2008), Informationen strategisch für den eigenen Bildungsgang einsetzen etc.. Lehrkräfte im Co-Management sitzen an der Basis mit dem unmittelbaren Kontakt zu den pädagogischen Fachkräften (Sozialpädagoginnen/-en, Regellehrkräfte, Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung etc.) in ihrem Team resp. Bildungsgang. Dies ermöglicht und fordert gestaltende und steuernde Handlungsfelder wie beispielsweise einen Überblick über eine notwendige und sinnvolle Gestaltung der Stundenplanung (z. B. im Sinne von Ressourcenhaushalt und Teamteaching) zu behalten.

Mit Blick auf diese Möglichkeiten einer aktiven und planvollen Beteiligung an der Bildungsgang- und Schulentwicklung ist es das Ziel der Forschungs- und Entwicklungsarbeit über die Gestaltung eines Weiterbildungsformates sowie über dessen Entwicklung und Erprobung mit der Zielgruppe des mittleren Managements eine Rollenschärfung dieser Zielgruppe vorzunehmen und zugleich für diese Zielgruppe zu ermöglichen. Der Beitrag gibt Einblicke in das Forschungskonzept, das Weiterbildungsformat sowie in die Verschränkung der Gestaltung mit einer Rollenschärfung und greift in diesem Zusammenhang Handlungsfelder der Zielgruppe und Erwartungen an die bzw. der Zielgruppe als Orientierungsrahmen auf. Es werden erste Auswertungen vorgestellt.

2 Forschungsdesign

2.1 Einbettung der Studie

Die Studie ist eingebettet in einen Arbeitsbereich des Forschungs- und Entwicklungsprojektes *Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangentwicklung in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung (InBig)* (Kremer/Beutner 2015), welches über einen Zeitraum von fast drei Jahren mit 17 Berufskollegs in ganz Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde. Das Projekt fokussierte die „individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung und deren curriculare Verankerung [...] als Herausforderungen für die Bildungsgangteams [...]“ (ebenda). Diese individuelle Förderung und die auf sie ausgerichtete Bildungsarbeit konzentriert sich nicht ausschließlich auf die Ebene der Unterrichtsentwicklung, sondern „führt [genauso] Veränderungen auf curricularer und organisatorischer Ebene mit sich“ (Kremer 2012, 24). Als eine Gestaltungsaufgabe ist hier beispielsweise die „Entwicklung von Lernsituationen und ihre Systematisierung in einer didaktischen Prozess- bzw. Jahresplanung“ zu nennen (ebenda). Es werden in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen erhebliche Aufgaben auf die schulische Ebene verlagert (vgl. Frehe/Kremer 2015, 5). Auch hier wird die Notwendigkeit einer Bildungsgangarbeit gesehen, was wie in anderen innovativen Entwicklungskontexten mit der Aufforderung zur Teamarbeit einhergeht. Ansätze zur Bildungsgangarbeit fokussieren momentan nur sehr begrenzt die Berücksichtigung individueller Förderung und heben den Kernprozess der Curriculumentwicklung und -implementation hervor (vgl. Sloane 2010b, Tramm 2003 etc.). Damit verbundene Herausforderungen, wie z. B. Teambildung, Zeitmanagement, Verankerung in der Struktur der Berufskollegs werden nur indirekt berücksichtigt, zeigen sich jedoch für die Akteure vor Ort als zentrale Herausforderungen.

Der Arbeitsbereich des Projektes, in welchen die Studie eingebettet ist, hatte als Projektquerschnitt das Bildungsgangmanagement insbesondere der Ausbildungsvorbereitung zum Thema (vgl. Kundisch/Heinz 2013). Das Bildungsgangmanagement sieht sich fortwährend im Spannungsfeld von Schul- und Unterrichtsentwicklung als Bestandteile der Organisationsentwicklung und der Frage, an welcher der beiden Perspektiven es sich ausrichtet, bzw. ob es nicht die Schülerinnen und Schüler sind, auf die sich letztlich beide Perspektiven ausrichten (sollten) (vgl. Kremer/Zoyke 2015) und ob sie selbst eine Instanz zur Kontrolle einer Umsetzung der Individualisierung darstellen.

Im Fokus des Forschungs- und Entwicklungsinteresses steht die Rollenschärfung einer Nachwuchsführungskraft. Durch die Gestaltung eines Unterstützungskonzeptes wurde versucht diese Rollenschärfung aus Perspektive der Nachwuchsführungskräfte vorzunehmen.

2.2 Kennzeichnung des design basierten Forschungskonzepts

In dem design basierten Forschungsansatz findet die wissenschaftliche Begleitung verknüpft mit dem Gestaltungsprozess statt (vgl. Frehe 2015; Kremer 2001; Sloane 1992, 2007, 2014). „Ein Kennzeichen der Modellversuchsforschung ist [es], dass zwischen Wissenschaft und

Praxis ein Raum hergestellt wird, in dem Ziele, Programmelemente, spezifische Interessen, Ablaufstrukturen abgestimmt bzw. aufgezeigt werden. Damit entsteht mit dem Modellversuch eine neue zeitlich befristete Institution, an der Akteure aus Wissenschaft und Praxis beteiligt sind“ (Kremer 2014, 342). Dieser genannte Raum stellt in diesem Fall die Entwicklungs- und Umsetzungsphase in und mit der unter 2.1. vorgestellten Arbeitsgruppe dar. Der Unterstützungsbedarf und die Rollenunschärfe als das Problem, welches sich als Auslöser für die Gestaltung darstellt, sind zugleich Legitimation und Motivation für die Forschungsarbeit. Gestaltungsprozess (Perspektive „Entwicklung und Anwendung“, vgl. Abbildung 1) und Forschung (Perspektive „Erkenntnis und Verstehen“, vgl. Abbildung 1) befinden sich während der Entwicklungs- und Umsetzungsphasen in einem fortwährenden Dialog (beispielsweise durch vierzehntägige Treffen der Arbeitsgruppe zur gemeinsamen Planung, Entwicklung und Erprobung der Weiterbildungskomponenten, Überprüfung der Meilensteine und entsprechender Bedarfsklärung) und profitieren wechselseitig von der jeweiligen Informationsgewinnung und -verarbeitung.

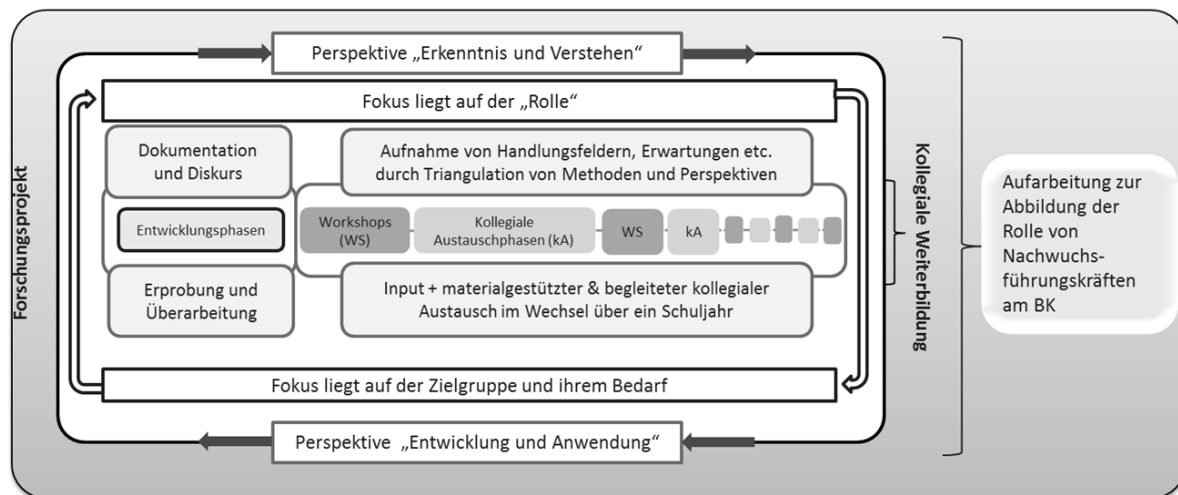


Abbildung 1: Übersicht über die Verschränkung von Forschung und Gestaltung

Es wird durchgehend das doppelte Erkenntnisinteresse – Rollenschärfung und Unterstützungsformat zur Rollenschärfung – verfolgt und fortlaufend eine Anpassung der Weiterbildung vorgenommen sowie ein differenzierteres Bild der Rolle der Nachwuchsführungskräfte gewonnen, welches wiederum in den Gestaltungsprozess einfließt. Als besondere Möglichkeit der Einblicke und auch als Herausforderung der Abgrenzung stellt sich der wiederholte Perspektivwechsel der wissenschaftlichen Begleitung dar. Mit diesem ist auch ein Wechsel der Handlungsformate verbunden: didaktisch-gestaltend und steuernd (Koordination des Entwicklungsprozesses und Mitglied der Arbeitsgruppe, Workshopleitung) vs. verstehend-erschließend.

2.3 Verschränkung von Gestaltung und Erkenntnisgewinnung auf methodischer Ebene

Die Weiterbildung wurde mit einer kleinen Gruppe mit teilweise wechselnden Akteuren im Laufe von anderthalb Jahren gestaltet. Am Ende dieser Zeit stand ein Prototyp der Kollegialen Weiterbildung mit verschiedenen Materialien und Methoden, die die Zielgruppe der Nachwuchsführungskräfte dabei unterstützen sollen, ihre neue Rolle zu schärfen, um neuen Situationen selbstsicherer zu begegnen. Diese Materialien und Methoden - zur Jahresplanung im Sinne eines Selbst- und Projektmanagements, zur systematischen Beobachtung, einem intentionalen externen Feedback, zur Förderung einer Selbstreflexion, usw. - wurden mit den Akteuren der Arbeitsgruppe konzipiert und an zwei Berufskollegs gemäß eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses erprobt und überarbeitet (vgl. Abbildung 2).

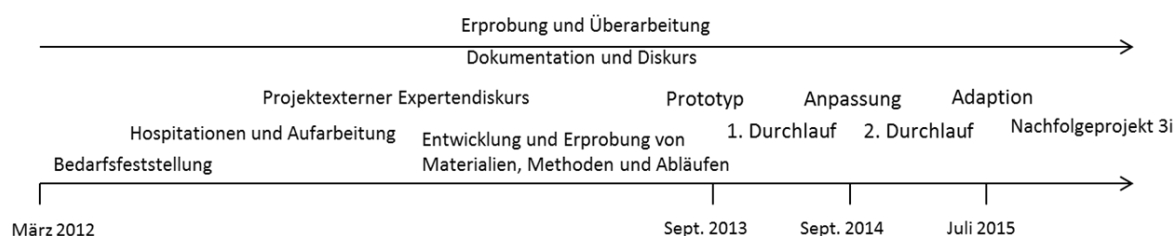


Abbildung 2: Entwicklungsphasen

Einige dieser genannten Materialien und Methoden wurden in der Weiterbildung von und mit den Teilnehmenden eingesetzt und zugleich zu einer Erkenntnisgewinnung genutzt. Einen Eindruck über die zwei deutlichsten Verschränkungen gibt Tabelle 1:

Tabelle 1: **Methodenverschränkung**

Methode/Material	Einsatz in der Weiterbildung	Einsatz zur Erkenntnisgewinnung
Beobachtungsbogen zur (offenen) systematischen Beobachtung	Methode und Material wurden für die Weiterbildung erprobt und angepasst. Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten eine Einführung in das Thema und in die Nutzung des Materials. Als Unterstützung der Austauschtreffen wurde die Methode der Beobachtung in Kombination mit der Methode „Feedback“ genutzt.	Zu Beginn des Schuljahres und somit auch zu Anfang der Weiterbildung wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, sich gegenseitig als Beobachter und Feedbackgeber zu Situationen einzuladen, die sie als herausfordernd im Sinne ihrer Führungstätigkeit verstehen. Sie wurden außerdem gebeten, die Forscherin zu diesen Treffen als Beobachterin einzuladen. Die Auswahl der Situationen oblag den Teilnehmenden. Die Beobachtungen fanden sowohl als teilnehmende als auch als nicht-teilnehmende Beobachtung statt. Es wurden sechs Beobachtungen in Teamsitzungen und Bildungsgangkonferenzen durchgeführt.

Strukturierende Prozessbegleitung	Als Hilfestellung dafür eine Brücke zwischen Situationen und Handlungsfeldern des Berufsalltags und dem kollegialen Austausch zu schlagen und so diesen Prozess zu strukturieren.	Die strukturierende Prozessbegleitung bestand aus drei aufeinanderfolgenden Formularen mit jeweils 5-13 offenen Fragen zu Führungssituationen, Herausforderungen, Umgang mit Herausforderungen, Nutzung der Weiterbildung usw. Die Dokumente wurden zum Ende der Weiterbildung von den Teilnehmenden abgegeben (14 von 30).
-----------------------------------	---	---

Die in Tabelle 1 aufgeführten Dokumente werden als Ergänzung zu teilstrukturierten Experteninterviews sowie Ergebnissen aus (Klein-)Gruppenarbeiten ausgewertet. Die Interviews wurden mit Nachwuchsführungskräften, welche auch Teilnehmende an der Kollegialen Weiterbildung waren, und Schulleitungen als Experten durchgeführt. Es wurden die 17 an dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig beteiligten Berufskollegs per Mail angeschrieben und mit einem kurzen Hinweis auf das Themenfeld der Nachwuchsführungskräfte bezüglich eines Telefoninterviews mit der Schulleitung angefragt. Es erklärten sich zehn Schulleitungen zu einem Interview bereit. Die Dauer betrug jeweils circa 20 Minuten. Die Nachwuchsführungskräfte hatten sich als solche für die Kollegiale Weiterbildung angemeldet und waren Teilnehmende der ersten Durchführung (Prototyp). Es wurden neun Interviews leitfadengestützt teilstrukturiert durchgeführt. Die Interviews hatten jeweils eine Dauer von circa 60 Minuten. Schließlich werden visualisierte Ergebnisse aus Kleingruppenarbeiten der Teilnehmenden des Prototyps hinzugezogen. Die Diskussionsthemen in den Kleingruppen betrafen die Vorteile und Herausforderungen einer Sandwichposition, Widerstände denen die Personen als Nachwuchsführungskraft begegnen sowie das Thema Führungskultur. Die Kleingruppenarbeiten waren Bestandteil des zweitägigen Workshops zu Führung, Führungsstilen und Führungsrolle. Die Auswertung erfolgt nach der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring.

3 Ergebnisse aus Entwicklung und Forschung

3.1 Kollegiale Weiterbildung: Ein Format zur Rollenschärfung

Zu der Rollenschärfung jedes einzelnen Teilnehmenden an der Weiterbildung gehört die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen Vereinbarkeit und dem Umgang mit der vorherrschenden Führungskultur, den Regularien, den Aufgabenfeldern und den Erwartungen, mit denen sie als Nachwuchsführungskraft konfrontiert sind. Kennzeichen unserer Kollegialen Weiterbildung ist ein moderierter methodengestützter Wechsel von Präsenzphasen (themenspezifische Workshops) und Phasen zur freien Ausgestaltung mit den Kolleginnen und Kollegen von anderen Berufskollegs (kollegiale Austauschphasen). An den themenspezifischen Workshops werden Themen aus der Praxis gemeinsam bearbeitet und die kollegialen Phasen reflektiert. Umgekehrt werden die Themen der Workshops in der Praxis erprobt. Die Kollegiale Weiterbildung bietet den Teilnehmenden so multiple Lern- und Reflexionsanlässe.

Themenspezifische Workshops: Inhalte der Workshops sind Handlungsfelder der Nachwuchsführungskräfte sowie allgemeine und individuelle Herausforderungen des Führungsalltags. Jedes Thema wird neben den erforderlichen thematischen Grundlagen anhand von realen Beispielen aus der Praxis besprochen, in der jeweiligen Praxis von den Teilnehmenden umgesetzt und in ihren Kleingruppen bearbeitet (vgl. Eikenbusch 2013). Die Weiterbildung startet mit einem Workshop zur individuellen Bestandsaufnahme und entsprechender Zielausrichtung. Methoden der Selbstreflexion, Selbstevaluation, Beobachtung und Feedback werden vorgestellt und erprobt. Außerdem werden Materialien zur Verfügung gestellt, die den Teilnehmenden für die Planung ihres Schuljahres hilfreich sein können. (Eine Handreichung mit den Materialien und Hinweisen zu der Kollegialen Weiterbildung wird aktuell aufbereitet und soll nach Fertigstellung über das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW zur Verfügung gestellt werden). Die weiteren Themen der Workshops sind Änderungs- und Innovationsmanagement, Führungsstile und Führungsrolle, Qualitätsmanagement und Selbstmanagement. Der Abschlussworkshop unterstützt die Teilnehmenden bei der Verstetigung ihrer geknüpften Netzwerke, reflektiert ihre Ziele und Entwicklungen und schließt mit einer Evaluation ab. Bei den Workshops handelt es sich jeweils um ein- bis zweitägige Veranstaltungen.

Kollegiale Austauschphasen: Die Potenziale eines kollegialen Austauschs liegen in einer kollegialen Hilfestellung, einem Perspektivwechsel, der Bildung und Festigung eines Netzwerks sowie dem Nutzen von Good Practice-Prozessen (vgl. Pichler 2013; Tietze 2012; Kundisch/Kremer 2014). Unter dem Begriff des kollegialen Austauschs wird in der Kollegialen Weiterbildung gefasst:

- Ein methodischer Fokus während der Workshops durch moderierten ressourcen- und themengeleiteten Erfahrungsaustausch und in der Bearbeitung der Arbeitsaufträge
- Halbtägige gegenseitige Besuche der Berufskollegs zum Kennen lernen der jeweils anderen Organisation und (Führungs-)Kultur. Darauf aufbauend werden Termine für spezifische Einblicke vereinbart sowie individuell Situationen für eine Beobachtung mit anschließendem Feedback ausgewählt.
- Gemeinsame Berufskolleg übergreifende Bearbeitung von Arbeitsaufträgen.
- Kleingruppen-Workshops an den Berufskollegs zu individuellen Themen. Die Ergebnisse wurden anschließend mit der Gruppe geteilt.
- Die Nutzung eines digitalen Ordners auch über die Weiterbildung hinaus zum Austausch und der gemeinsamen Bearbeitung von Dokumenten für die Bildungsgangarbeit bzw. das Bildungsgangmanagement.
- Raum für Erfahrungen und eventuell offenen Fragen aus der Austauschphase zu Beginn eines jeden Workshops. Der aktuelle Bedarf kann für die weitere Planung aufgegriffen werden.

Die wissenschaftliche Begleitung war bei den Berufskolleg übergreifenden kollegialen Austauschtreffen anwesend und übernahm auch eine moderierende Rolle, wenn dies von den Berufskollegs gewünscht wurde bzw. es zielführend erschien (zu den Beobachtungssituationen

vgl. Tabelle 1). Für die Austauschtreffen wurde den Teilnehmenden Gestaltungsfreiheit und gleichzeitig die Verantwortung der Umsetzung gegeben. Verschiedene Beratungsvarianten sowie Materialien und Methoden, die für die Weiterbildung (weiter)entwickelt und erprobt worden sind, kamen nach individuellem Bedarf zum Einsatz.

Die Weiterbildung erstreckt sich über ein Schuljahr. Wiederkehrende Arbeitsprozesse können in den Lernprozess einbezogen werden, es ergeben sich Möglichkeiten, das Gelernte umzusetzen und Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren. Neue Handlungsrouninen können entstehen. Handlungsunsicherheiten, die durch die Konfrontation mit veränderten Rollenanforderungen entstanden waren, können verringert werden. Die Möglichkeit des Austauschs und Perspektivwechsels wurde von den Weiterbildungsteilnehmenden hierzu als sehr bereichernd und positiv hervorgehoben. Verschiedene Steuerungsmethoden dienen dazu, den Teilnehmenden der Weiterbildung bei ihrem Prozess der Rollenschärfung Hilfestellung zu leisten. Sie können nach eigener Erprobung als Steuerungsmethoden in der Bildungsgangarbeit eingesetzt werden.

3.2 Annäherung an Dimensionen zur Rollenschärfung

Der Begriff der Rolle wird hier nicht mit dem Begriff der Position gleichgesetzt. Die Position wird als etwas von der Person unabhängiges verstanden, sie bezeichnet den „Platz des Rollenträgers“ (Miebach 2014, 40). Die Person wird als Punkt im Zentrum verschiedener Rollensender gesehen, der einer fortwährenden Einflussnahme ausgesetzt ist. Sie bewegt sich über eine „unbestimmte Zahl von Ebenen [hinweg], die je für einen sozialen Zusammenhang stehen“ und für die Person ein Bezugssystem darstellen. Jedes Bezugssystem stellt Anforderungen, „deren Vereinigung die Person [...] leisten muß“. Gleichzeitig ist die Person um individuelle Sinnfindung bemüht. Ihre Rolle(n) können nicht als „fertig, objektiv oder generell gültig [verstanden werden], sondern [sind] immer einmalig und fragwürdig. [...] Was jemand [...] aus seiner Rolle *macht* ist [...] vor allem von ihm und seinen Mitspielern abhängig.“ (Neuberger 1995, 86).

Nach Blessin/Wick sind „Rollenanforderungen in Organisationen [...] grundsätzlich nicht exakt und können nicht ein für alle Mal definiert werden. Daran scheitern auch die Versuche, präzise Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofile für Führungskräfte vorzugeben.“ (Blessin/Wick 2014, 154). Informationen zu den Rollenanforderungen sind jedoch erforderlich, um als Führungsnachwuchs handlungsfähig zu sein, eine erste Orientierung und eine Richtung zu erhalten. Auch die Tatsache des ständigen Wandels (Eigenständige Schulen, Änderung der APO-BK insbesondere bzgl. der Ausbildungsvorbereitung) macht die Anforderungen umso dynamischer und zugleich eine Orientierung umso notwendiger. Ist das Wissen über die Rolle und ihre Anforderungen inklusive der Erwartungen der Bezugspersonen defizitär, so wird der Entwurf der eigenen Rolle in einem Interaktionsprozess einerseits erschwert (vgl. Krappmann 2005), gleichzeitig ermöglicht diese Unbestimmtheit den Nachwuchsführungskräften Freiheitsspielräume für ein selbstbestimmtes Handeln (Schimank 2010, 72). Diese Balance zwischen dem Bedarf nach Signalen zur Rollenausrichtung bzw. ihrem Fehlen und der Chance fehlende Signale mit einer selbstbestimmten Rollengestaltung zu füllen kann

als Motor der Rollenschärfung der Nachwuchsführungskräfte verstanden werden. Die Bearbeitung ihrer Handlungsfelder über die Workshopformate zur Erlangung einer Handlungssicherheit trotz fehlender Informationen über die Erwartungen der Rollensender sowie eine reflexive Auseinandersetzung und das Einholen von Feedback über die Austauschformate stellen Eckpfeiler der Rollenschärfung der Nachwuchsführungskräfte dar. Die Bereiche der Erwartungen und Handlungsfelder als Orientierungsrahmen werden im Folgenden näher betrachtet (vgl. Neuberger 1995; Blessin/Wick 2014).

3.3 Erwartungen als ein erster Orientierungsrahmen

Erwartungen werden als „Bezugssystem von Bewertungen bezüglich einer Verhaltensdimension“ benötigt (Sader 1969, 212). Sie sind „Vorstellungen darüber, was ein Individuum in einer bestimmten Situation oder Position tun wird und/oder tun sollte. Dieser Doppelcharakter der Erwartungen, ein antizipatorischer (A wird so handeln) und ihr normativer (A sollte so handeln) [...]“ (Wiswede 1977, 39) soll an dieser Stelle erwähnt werden. Wir beschränken „den Erwartungsbegriff der Rollentheorie [an dieser Stelle zweckmäßig] auf normative Aussagen“ (Sader 1969, 212).

Bezugsgruppen einer Person in der Position einer Nachwuchsführungskraft sind beispielsweise Schülerinnen und Schüler, Schulexterne – wie Betriebe, Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, Innungen, Bildungsträger, Justizvollzugsanstalten, Bundesagentur für Arbeit etc., Eltern, privates Umfeld – und das Kollegium (Fachlehrkräfte, Werkstattdozenten, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, das eigene Team, Verantwortliche anderer Abteilungen etc.). Ebenso gilt die Nachwuchsführungskraft für sich selbst als Bezugsgruppe, es wird „also zwischen eigenen und fremden Rollenerwartungen nicht grundsätzlich unterschieden“ (Sader 1969, 213). Die folgenden Stichworte stellen eine Auswahl der an sich selbst gerichteten Erwartungen dar:

- *Vorbild sein,*
- *mein Team entwickeln, entlasten, unterstützen,*
- *Informationen filtern,*
- *Schnittstelle zwischen Team und Schulleitung sein,*
- *Orientierung geben, beraten,*
- *Balance zwischen Offenheit und Rahmen finden und*
- *Wissensvorsprung haben.*

Die Rollenattribute, die die Nachwuchsführungskräfte an sich richten, sprechen dafür, dass sie ihre Rolle als Führungskraft mit Einflussmöglichkeit (*Vorbild sein, beraten, Orientierung geben...*) verstehen und ernst nehmen. Sie scheinen sich ihrer Verantwortung ebenso bewusst zu sein wie der Tatsache, dass sie – auch auf Grund fehlender Motivations- und Sanktionsmöglichkeiten – nicht alle Teammitglieder erreichen, motivieren und für anstehende Innovationen gewinnen können.

„Es gibt Leute, die kommen neu zu mir ins Team, die versuche ich zu motivieren, denen versuche ich den Weg aufzuzeigen, wie es gehen kann, die berate ich, wenn das gewünscht wird.“

Ich habe aber auch Leute, die berate ich auch wenn es nicht gewünscht wird und dann spreche ich auch schon mal Dinge an, die nicht gut laufen und dann habe ich auch schon Kollegen im Team gehabt, die spreche ich auch nicht an, weil die sind eben da, weil der Rahmen das so vorgibt...“ (I 2, Z 140-145).

Auf die Frage hin, welche Erwartungen sie an ihre Führungskraft haben, antworteten Mitglieder verschiedener Teams (Ergebnisse einer Gruppendiskussion):

- *Klare Vorgaben*
- *Druck aufbauen oder mit Vertrauen arbeiten*
- *Positive Beziehung*
- *Sinnhafte, verständliche, klare Vorgaben*
- *Distanz, keine private „Vermischung“*
- *Fachkompetenz, mehr wissen als die Mitarbeiter*
- *Kompetenzvorsprung*
- *Konsequent*
- *Einheitliche Anforderungen*
- *Konsequenzen müssen folgen – nicht als Angstauslöser*
- *Vorbild sein! Im Sozialverhalten ebenso*

Externe Erwartungen können den eigenen „Handlungsspielraum [...] vielfältig ein[schränken], so dass ersehnte Erwartungssicherheit in lästigen Erwartungsdruck umschlägt“ (Schimank 2010, 80). Zugleich bleiben verinnerlichte „Rollenerwartungen längerfristig nur dann stabil [...], wenn sie eine mindestens latente Bestätigung von der Bezugsgruppe erhalten [...]“ (Schimank 2010, 62). Zur diesbezüglichen Reflexion externer Erwartungen werden in der unter Punkt 3.1 vorgestellten Weiterbildung insbesondere die Methoden der Beobachtung und des Feedbacks, der strukturierenden Prozessbegleitung und generell die begleiteten kollektionalen Austauschprozesse genutzt.

3.4 Handlungsfelder als ein zweiter Orientierungsrahmen

Im Mittelpunkt des Handelns stehen (eigentlich) nach wie vor die Schülerinnen und Schüler, deren individuelle Förderung und die entsprechend darauf ausgerichtete Organisation der Bildungsgangarbeit, wie im Einleitungsteil dieses Artikels skizziert. Die in der Studie befragten Personen nehmen jedoch eine Abnahme der *Wertigkeit des Unterrichts gegenüber der Bürokratie* (z. B. *Dokumentationen, Außendarstellung*) wahr. Sie stehen außerdem der Herausforderung gegenüber, z. B. *neue Lehrpläne oder Vorgaben gegen die Überzeugung der Kollegen umsetzen zu müssen* und hier entsprechende Motivations- respektive Überzeugungsarbeit zu leisten. Zugleich beinhaltet die Führungsaufgabe zum Teil die Notwendigkeit Dinge umzusetzen, von denen man selbst nicht überzeugt ist. Die *wenige Weisungsbefugnis* steht konträr zu den *Erwartungen „von oben“* (Zitate aus Gruppenarbeitsergebnissen zu der Frage: Welchen Widersprüchen sind Sie ausgesetzt?). Hier finden sich die Nachwuchsführungskräfte in inneren und äußeren Konfliktsituationen wieder (Inter-Sender-Konflikt, Gefahr des Person-Rollen-Konflikts). In welchen Bereichen kann es zu solchen Widersprüchen kommen? Mit der

unter Punkt 2.3 genannten Arbeitsgruppe und mit den Weiterbildungsteilnehmenden des Prototyps (vgl. Abbildung 2: Entwicklungsphasen) wurden diese Handlungsfelder aus Sicht einer Nachwuchsführungskraft gesammelt, erörtert und geclustert. Als Oberkategorien wurden die Handlungsfelder *schulexterne Kommunikation und Kooperation*, *schulinterne Kommunikation und Kooperation* und *Gestaltung und Qualitätsentwicklung* von der Arbeitsgruppe gewählt. Hierbei wurde sich an dem Runderlass „Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen“ (Rd. Erl. MSW NRW 2008) orientiert und jeweils differenziert. Diese einfache Sammlung und Kategorisierung dient(e) in verschiedener Weise als Orientierungsrahmen: Für die Personen, die über eine Übernahme von Aufgaben und Verantwortlichkeiten nachdenken (Rückprüfung mit den eigenen Ressourcen, Erwartungen und der eigenen Bereitschaft u. ä.), für Personen, die bereits eine Position einer Nachwuchsführungskraft übernommen haben (Strukturierungshilfe, strategische Ausrichtung, Schwerpunktsetzung, Delegieren, Gewinn an Sicherheit, Erkennen von Unterstützungsbedarf, Erwartungskklärung u. ä.), zur Einbindung in die Weiterbildung (themenspezifische Workshops, Arbeits- und Reflexionsaufträge, Erwartungskklärung, Erkennen von Schwerpunkten/Herausforderungen, Beobachtungssituationen, Erweiterung der (ressourcenorientierten) Beratungsgrundlage u. ä.) sowie in der wissenschaftlichen Begleitung als Teil des Rollenverständnisses (Verknüpfung mit einer Beobachtung und entsprechender Erwartungen und Bezugsgruppen) und einer Verschränkung mit der Weiterbildung zu einer Rollenschärfung. Die Handlungsfelder zeigen so gut den Problemraum der Rollenschärfung aus Sicht der Nachwuchsführungskräfte auf.

Tabelle 2: **Handlungsfelder aus Sicht von Nachwuchsführungskräften**

Schulexterne Kommunikation und Kooperation

- Organisieren
 - Betreuung Praxisphasen
 - Planung und Durchführung der Feier zur Zeugnisausgabe
 - Planung und Durchführung der Einschulung
- Verwalten
- Repräsentieren und Informieren
 - Abstimmungsgespräche mit Betrieben und Bildungsträgern
 - Informationsabende/-gespräche
 - Einschulung inklusive grundsätzlicher Informationen
 - IHK-Korrespondenz

Schulinterne Kommunikation und Kooperation

- Organisieren
 - Betreuung Praxisphasen
 - Elternsprechtage
 - Klassenbildung
 - Nachprüfungen organisieren und durchführen

- Unterrichten
- Teamkoordination
 - Vorgänge regeln, informieren
 - Sitzungen und Konferenzen
 - Vorbesprechung Einschulung nächstes Jahr
 - Zeugniskonferenz
 - Bildungsgangkonferenz
 - Klassen-/Pflegschaftssitzung
 - Feier Zeugnisübergabe
- Verwalten
 - Zeugnisse erstellen und ausgeben
 - Information an neue Schüler
 - Bücherlisten
 - Vorgang blaue Briefe verschicken
 - Vorgang Quartalsnoten bekannt geben
 - Klasseneinsatzplanung
 - Klassenbücher durchsehen, gegenzeichnen und im Schulbüro abgeben
 - Leistungsnachweishefte durchsehen, gegenzeichnen und im Schulbüro abgeben
- Beraten
 - Schüler
 - Mit der/m schulinternen Sozialpädagogen
 - Bildungsgangteam
 - Neue Mitglieder im Bildungsgangteam

Gestaltung und Qualitätsentwicklung

- Innovieren, anregen
- Das Bildungsgangteam überzeugen
- Mitgestaltung der Teamentwicklung
- Konzeptionsentwicklung und (Online)-Evaluation zur Qualitätsentwicklung gemäß KVP
- Veränderungsprozesse anregen und mitgestalten
- Projekte initiieren
- Mitgestaltung, Mitwirkung, Beratung der Unterrichtsentwicklung
- Mitgestaltung des Leitbildes des Bildungsgangs und des Leitbildes der Schule
- Bildungsgangbeschluss erwirken zur Umsetzung
- Mitgestaltung einheitlicher Standards
 - Ordnungsmaßnahmen
 - Gruppentische einführen/ Raumkonzepte gestalten
 - Einheitliche Art der erforderlichen Entschuldigungen

Die Breite der Handlungsfelder eines Bildungsgangmanagements und die Erforderlichkeit einer Weiterbildung respektive Professionalisierung lassen sich bereits erkennen. Die Konditionen eines Bildungsgangs nach Buschfeld (2002), die Bedingungen einer Bildungsgangarbeit nach Kranert/Kremer/Zoyke (2015) und die Ebenen, auf denen sie sich abspielt nach Beutner et al. (2015), finden sich in einer zusammenhängenden Struktur wieder, in welcher die Komponenten nicht bloß zusammenhängen, sondern gleichfalls in ihrer Ausprägung, Differenzierung und der Bedeutung, die sie sich gegenseitig geben, voneinander abhängen. Diese organisatorische und inhaltliche Bezugnahme zeigt die Struktur und den Anspruch eines Bildungsgangmanagements (vgl. Sloane 2010). In Verschränkung mit den Handlungsfeldern aus Tabelle 2 wird die Komplexität und der Anspruch des Bildungsgangmanagements insbesondere im Inhalt der Position einer bildungsgangverantwortlichen Person sowie in der Notwendigkeit einer Unterstützung deutlich.

4 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die aufgeführten Herausforderungen externer und interner Änderungs- und Anforderungsprozesse sowie das breite Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum und insbesondere die damit zusammenhängende veränderte Rolle machen eine systematische Hineinführung von Lehrkräften in die Positionen eines mittleren Managements erforderlich. Besonders die sich ändernden Erwartungen an die Person von den verschiedenen Bezugsgruppen und damit einhergehende Änderungen von der Beziehungs- zur Sachebene in der Interaktion – oder schlicht die Frage: „Bin ich Kollege oder Führungskraft?“ – sind Argumente für die Notwendigkeit einer Rollenschärfung.

Neben der Komplexität und dem Anspruch eines Bildungsgangmanagements eröffnen sich zusätzliche Möglichkeiten der Mitgestaltung von beispielsweise Leitbildern und Standards auch bildungsgangübergreifend sowie die Möglichkeit den eigenen Bildungsgang innerschulisch und außerschulisch sichtbar zu machen. Hier ist es dann die Aufgabe einer Weiterbildung dabei Unterstützung zu leisten, wie Möglichkeiten genutzt werden können beispielsweise mit Blick auf Kommunikation in beide Richtungen, Strategieentwicklung oder auch Ressourcenmanagement. Die Kenntnis von und der Umgang mit Regularien (wie die Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS NRW), berufskollegspezifische Vorgaben etc.) sowie die heterogenen Erwartungen verschiedener Ebenen und Personengruppen sind schließlich an die Nutzung der Möglichkeiten geknüpft. Der Umgang mit der fehlenden Weisungsbefugnis stellt sich immer wieder als große Herausforderung in der Weiterbildung heraus. Auch wenn alternative Handlungsschritte aufgezeigt werden können bleibt hier vielfach das Gefühl der eingeschränkten Handlungsfähigkeit bei den Nachwuchsführungskräften.

Eine individuelle Rollenschärfung jedes Teilnehmenden steht im Vordergrund. Diese soll erreicht werden durch die Elemente einer fortwährenden methodischen und thematischen Verschränkung von Theorie und Praxis und der Offenheit sowohl für individuelle Herausforderungen in den einzelnen Themenworkshops als auch bei der Gestaltungen der kollegialen Austauschprozesse. Ebenso ist die Umsetzung einer Moderation der Austauschphasen und die

systematische Begleitung aus einem anderen System heraus und des damit einhergehenden Einbringens einer Außenperspektive zu nennen. Durch sie kann zudem ein tieferer Einblick in die Herausforderungen vor Ort jedes Teilnehmenden gewonnen werden, zeitnah auf aktuellen Bedarf eingegangen werden, die Weiterbildungsteilnehmenden an den kollegialen Austausch erinnert und dieser unterstützt werden. Denn bei allen in ihm liegenden Vorteilen ist ein kollegialer Austausch zusätzlich zu gemeinsamen Präsenztagen eine Herausforderung für die zeitlichen, organisatorischen und personellen Ressourcen.

Der vorliegende Beitrag nimmt die zunehmende Bedeutung einer mittleren Führungsebene in Berufskollegs auf, die bisher nur wenig Beachtung erfahren hat. Bereits die Fassung und Kennzeichnung dieser Gruppe bereitet erhebliche Schwierigkeiten, die Aufgaben und Tätigkeitsfelder sind oftmals durch die „Nachwuchsführungskräfte“ auszudifferenzieren. Dies bietet Chancen, ist jedoch auch mit erheblichen Unsicherheiten und unklaren Selbst- und Fremderwartungen verbunden. Mit dem Konstrukt der Rollenschärfung versuchen wir ein Konstrukt aufzunehmen, welches die besonderen Strukturen an Berufskollegs berücksichtigt, aber Lehrkräfte darin unterstützt, die eigene Rolle zu gestalten. Wir konnten hier Ansatzpunkte eines kollegialen Austauschformats aufdecken. Damit werden in den Berufskollegs auch Überlegungen zur systematischen Verankerung eines mittleren Managements aufgezeigt. Der Bedarf einer Rollenschärfung verweist auf einen individuellen Bedarf, aber auch Unschärfen in der Bestimmung eines Managements auf Ebene der Bildungsgänge. Daneben stellt sich erneut und mit zunehmender Bedeutung die Frage, inwiefern eine Abgrenzung von Führungs- und Lehraufgaben auf der Ebene von Bildungsgängen vorgenommen werden kann. Schulische Bildungsgangarbeit wird das Unterrichten der einzelnen Lehrkraft stärker beeinflussen, anders gewendet kann dies auch bedeuten, dass Unterrichten sich deutlich stärker auf Vereinbarungen auf Ebene der Bildungsgänge beziehen muss. Durch die Verschränkung der oben aufgeführten Begleit-, Vermittlungs- und Austauschprozesse kann es gelingen über die Kollegiale Weiterbildung die Teilnehmenden dabei zu unterstützen ihre Rolle für sich zu gestalten und gleichzeitig über die Außenperspektive und den Einsatz verschiedener qualitativer Methoden die Rolle zu differenzieren.

Schließlich: Wer Orientierung geben will, muss sich auch selbst orientieren können. Wer seine Aufgaben ernsthaft erfüllen soll, der muss auch in dieser Rolle ernstgenommen werden.

Literatur

Beutner, M. et al. (2015): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung: Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. In: Kremer, H.-H./Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, 7-18.

Blessin, B./Wick, A. (2014): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. Konstanz.

- Bonsen, M. (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden.
- Brandstätter, V./Brandstätter, H. (1995): Auswahl von Führungskräften. In: Kieser, A. et al. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart, 112-123.
- Brinkmann, R. D. (2002): Intervision. Ein Trainings- und Methodenbuch für die kollegiale Beratung; mit zahlreichen Checklisten. Heidelberg.
- Buchen, H./Rolff, H.-G. (2013): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel.
- Buhren, C.G./Killus, D./Müller, S. (Hrsg.)(2002): Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund.
- Buschfeld, D. (2002): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzeptes. Köln.
- Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule: Leadership und Management. Stuttgart.
- Eikenbusch, G. (2013): Lehrerfortbildung zur gemeinsamen Sache machen. Wie Schulentwicklung und Lehrerentwicklung zusammenwirken können ... In: Pädagogik: Wie Lehrer lernen. Jg. 65, 10/13, 6-9.
- Frehe, P. (2015): Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext. Detmold.
- Frehe, P./Kremer, H.-H. (2015): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Expertise zur Diskussion im Rahmen des Innovationsprojekts 3i. Unveröffentlicht.
- Hasenbank, T. (2001): Führung und Leitung einer Schule (FLEIS) als Dimension und Rahmenbedingung berufsschulischer Entwicklung. Eine Illustration am Beispiel bayerischer Berufsschulleiter vor dem Hintergrund der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn.
- Hendriksen, J. (2000): Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Weinheim u. a.
- Kranert, T./Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2015): Bildungsgangarbeit an Berufskollegs. Diskussionsbericht zur Bestandserhebung an den Pilotberufskollegs im Projekt InBig. In: Kremer, H.-H./Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, 41-76.
- Krappmann, L. (2005): Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart
- Kremer, H.-H. (2001): Implementation didaktischer Innovationen – Erkenntnisgewinnung im Anwendungskontext. In: Beiheft 16 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW): Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung. Heid, H./Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.). Stuttgart, 42-56.

Kremer, H.-H. (2012): Berufsbildung im Übergang – Überlegungen zur curricularen Gestaltung der Bildungsarbeit im Übergangssystem. In: Kremer, H.-H./Beutner, M./Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, 21-35.

Kremer, H.-H. (2014): Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In: Braukmann, U./Dilger, B./Kremer, H.-H. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold, 339-362.

Kremer, H.-H./Beutner, M. (2015): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold.

Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2015): Modellierung der Bildungsgangarbeit im Rahmen von InBig. In: Kremer, H.-H./Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, 19-39.

Kriesche, J. (2014): Erweiterte Schulleitung. Zusammenhänge von Führungsstruktur und Führungskultur. Online: www.Schulmanagement-online.de (10.08.2016).

Kundisch, H./Heinz, N. (2013): Konzeption einer ‚kollegialen Weiterbildung‘ für Nachwuchsführungskräfte an Berufskollegs. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 05, hrsg. v. Beutner, M./Zoyke, A., 1-12.

Kundisch, H./Kremer, H.-H. (2014): InBig-Handreichung: Kollegiale Weiterbildung. Qualifizierung, Unterstützung und kollegialer Austausch für Nachwuchsführungskräfte an Berufskollegs. Paderborn.

Kundisch, H./Kremer, H.-H. (2015): Kollegiale Weiterbildung – Entwicklung, Qualifizierung und Rollenschärfung für Nachwuchsführungskräfte an Berufskollegs. In: Kremer, H.-H./Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, 257-275.

Kutting, D. (2010): Lehrer und Fallberatung. Kollegiale Selbsthilfe. Göttingen.

Lippmann, E. (2005): Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Berlin u. a.

Lohre, W. et al. (2008): Selbständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz. Selbständige Schule.nrw das Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und der Bertelsmann Stiftung. Troisdorf.

Macha, H./Lödermann, A.-M./Bauhofer, W. (2010): Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung. Weinheim/München.

Miebach, B. (2014): Soziologische Handlungstheorie. Wiesbaden.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2006): Die neue Lehrerfortbildung in NRW. Fortbildungen für eigenverantwortliche Schulen. Kon-

zeptskizze. Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Eigenverantwortliche-Schule/index.html> (10.08.2016).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2008): Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen. Endfassung. Rd. Erl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW v. 17. Juni 2008.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2011): Empfehlungen der Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen“ zum Thema „Eigenverantwortliche Schule in Regionalen Bildungsnetzwerken“ Stand: 20.05.2011, Online: https://www.schulministerium.nrw.de/.../Schulentwicklung/.../neu_4_Empfehlungen (10.08.2016).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2013): Eigenverantwortliche Schule. Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Eigenverantwortliche-Schule/index.html> (10.08.2016).

Neuberger, O. (1995): Führen und geführt werden. Stuttgart.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2008): Bildung auf einen Blick 2008. OECD-Indikatoren. Paris.

Pichler, M. (2013): External Peer Reflection. In: Wirtschaft und Weiterbildung. 06/13. Freiburg, 16-23.

Rimmasch, T. (2003): Kollegiale Fallberatung. In: Franz, H.W./Kopp, R./Michels-Kohlhage, M. (Hrsg.): Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis. Bergisch Gladbach, 17-52.

Rolff, H.-G. (1994): Schulentwicklung durch Schulleitung. In: Marsolek, T. (Hrsg.): Schulleitung im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Gestalten und organisatorischem Verwalten. Berlin, 16-39.

Sader, M. (1969): Rollentheorie. In: Graumann, C. F. et al. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 7. Bd., Sozialpsychologie. 1. Halbbd. Theorien und Methoden. Göttingen, 204-230.

Schimank, U. (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim/München.

Sloane, P.F.E. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. In: Twardy, M. (Hrsg.): Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Bd. 18. Köln.

Sloane, P.F.E. (2007): Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, R./Zöller, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Bonn, 11-60.

Sloane, P.F.E. (2010): Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 205-212.

Sloane, P.F.E. (2010b): Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen: der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 213-220.

Sloane, P.F.E. (2014): Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In: Design-Based-Research. Beiheft 27 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Euler, D./Sloane P.F.E. (Hrsg.). Stuttgart, 113-139.

Spangler, G. (2012): Kollegiale Beratung. Heilbronner Modell zur kollegialen Beratung. 2. Aufl. Nürnberg.

Tenberg, R. (2012): Schulleitungsforschung. Landau.

Tietze, K.-O. (2012): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg.

Tramm, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Nr. 4/2003. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (10.02.2017).

Wilbers, K. (2008): Mittleres Management in der Schule. Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Nürnberg.

Wilbers, K. (2015): Profil der mittleren Ebene an beruflichen Schulen. Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 2015-01. Nürnberg.

Wiswede, G. (1977): Rollentheorie. Stuttgart.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format:** ☒ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Kremer, H.-H./Kundisch, H. (2017): Steuerung aus der Mitte: Relevanz und Methoden einer Rollenschärfung des mittleren Managements am Berufskolleg. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/kremer_kundisch_bwpat31.pdf (25-04-2017).

Die AutorInnen



Prof. Dr. H.-HUGO KREMER

Universität Paderborn,
Professur für Wirtschafts- und Berufspädagogik

Warburger Str. 100, 33100 Paderborn

E-Mail: hugo.kremer@upb.de

Homepage: www.upb.de/kremer



HEIKE KUNDISCH

Universität Paderborn/Fakultät für Wirtschaftswissenschaften,
Department Wirtschaftspädagogik

Warburgerstrasse 100, 33098 Paderborn

E-Mail: Heike.Kundisch@wiwi.upb.de

Homepage: <https://wiwi.uni-paderborn.de/departments/wipaed-insb-mediendidaktik-weiterbildung-prof-kremer/team/wissenschaftliche-mitarbeiter/heike-kundisch-m-a>